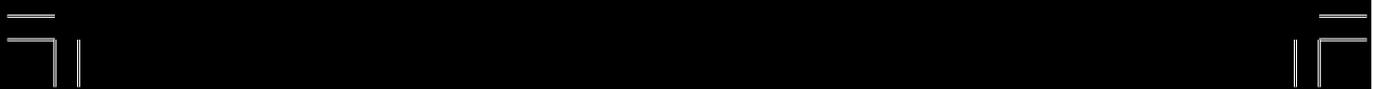


Letramento:

os desafios do ensino





Apropriação da linguagem, escrita e ensino

1

Cláudia Maria Mendes Gontijo*

Resumo: Este trabalho discute os resultados de uma pesquisa de caráter longitudinal, que teve dois anos de duração, cujo objetivo foi investigar como crianças com idades entre 5 e 6 anos, matriculadas em uma instituição de Educação Infantil, se apropriam da linguagem escrita. Utiliza o método instrumental ou histórico-genético, elaborado por Vygotski (1997) e seus colaboradores, para estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os resultados da pesquisa indicaram que: a) as crianças compreendem a função mnemônica ou de registro antes de terem o domínio do caráter alfabético da escrita; b) os modos como as professoras trabalham a linguagem escrita afetam/influenciam os processos de apropriação da escrita; c) existem percursos de desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças que não são únicos e lineares, mas que dependem das aprendizagens.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Crianças.

Abstract: The work discusses the results of a longitudinal research, which lasted for two years, aiming at investigating how children aged between five and six years old, studying at a children education institution, appropriate themselves with the written language. It uses the instrumental or the historical-genetic method, elaborated by Vygotski (1997) and collaborators, in order to study the development of superior psychological functions. The results indicate: a) children acknowledge the mnemonic function or the register one before realizing the alphabetical character of writing; b) the way written language is worked by teachers have an effect/influence the processes of written appropriation; c) there are development ways of the written language in children that are not considered unique and linear, but are dependable of learning.

Keywords: Literacy. Written language. Children.

* Doutora em Educação pela Unicamp. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *E-mail:* clammg@terra.com.br

Introdução

Compreendemos a *alfabetização como uma prática sociocultural que se desenvolve em sociedades que fazem uso da escrita*.¹ O que caracteriza a alfabetização como uma prática sociocultural é o fato de as crianças não inventarem, nesse processo, o sistema de escrita, o lápis, o caderno, etc. e tampouco os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, dessa forma, garantem a continuidade da história e, portanto, a constituição de novos instrumentos, novas práticas de leitura e de escrita pelo processo de diversificação e de recriação dos já existentes, ao mesmo tempo que, por esse processo, se afirmam como sujeitos. Nesse sentido, a alfabetização é também um processo formativo que se constitui de diferentes formas, com diferentes linguagens, tecida em diferentes realidades, com diferentes finalidades, mas que deve, em todas as circunstâncias, buscar o desenvolvimento da consciência crítica de diferentes cidadãos-crianças que sobrevivem das adversidades da sociedade atual.

Essa visão contrária, no entanto, ideias e teorias (presentes no discurso e na prática educativa brasileiros nos últimos 30 anos), que pressupõem processos únicos e lineares para o desenvolvimento infantil e, também, os modos como as crianças aprendem a ler e a escrever. Dessa forma, neste trabalho, em primeiro lugar, discutiremos como, nas últimas três décadas, tem sido compreendida a evolução da escrita na criança e as condições que propiciaram a adesão de pesquisadores e profissionais da educação a essa forma de entender a alfabetização. Em segundo lugar, avaliaremos os resultados da pesquisa que teve por objetivo investigar os processos de apropriação da linguagem escrita por crianças de uma instituição educativa infantil no município de Vitória, ES, Brasil. Essas situações de produção de escrita reforçam a ideia de que as práticas de alfabetização influenciam a maneira ou os modos como as crianças se apropriam da linguagem escrita e, por isso, destacam a impossibilidade de pensar em processos únicos para o desenvolvimento da escrita infantil.

¹ Ao longo da História e, portanto, do processo de institucionalização do ensino, as escolas se tornaram o lócus privilegiado de desenvolvimento da alfabetização. Isso não implica que ela possa ser desenvolvida em diferentes lugares/instituições. Porém, tendo em vista o nosso interesse pelas práticas escolares, focaremos a alfabetização como uma prática sociocultural que, nas sociedades que fazem uso da linguagem escrita, se desenvolve de forma privilegiada nas escolas.

A alfabetização na perspectiva construtivista²

Antes de apresentar o modo como tem sido compreendida a alfabetização de crianças, na perspectiva dos construtivistas, é preciso retomar alguns pontos que nos ajudam a entender as condições que propiciaram a adesão dos profissionais e dos pesquisadores da educação às “novas” formas de ver e pensar esse processo.

Nas décadas de 70 e 80 (1900), a reprovação, na primeira série do Ensino Fundamental, chegou, no Brasil, a índices que foram considerados alarmantes (em torno de 50% das crianças se evadiam e/ou eram reprovadas no fim dessa série). Esse fracasso era justificado de diferentes maneiras: as crianças eram desinteressadas, malnutridas, pobres, o ambiente em que viviam também era considerado pobre de estímulos, etc. Essas explicações foram criticadas durante a década de 80, pois colocavam a responsabilidade do fracasso escolar nas crianças, nas suas famílias e no ambiente sociocultural em que viviam.

Como resposta ao reiterado fracasso escolar na alfabetização, na década de 80, começam a ser efetivadas mudanças que poderiam contribuir para a solução desse problema. Conforme aponta Soares (2004), essas mudanças foram de duas naturezas: pedagógica e conceitual. Dentre as mudanças de natureza pedagógica, podemos citar a implantação do sistema de ciclos em muitos municípios brasileiros, a progressão continuada, integrada ao sistema de ciclos, que não previa a reprovação nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Concomitantemente às mudanças de natureza pedagógica, colocadas em vigor em muitos municípios brasileiros, desenvolveu-se uma mudança de natureza conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita, que se difundiu rapidamente no meio educacional. Assim, a partir da década de 80, com a divulgação do estudo de Ferreiro e Teberosky (1989)³ sobre a psicogênese da língua escrita, assistimos à

² Certamente, a visão construtivista conviveu com outras formas de pensar. Acentuaremos essa visão, porque ela se tornou hegemônica nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Referencial Curricular para a Educação Infantil).

³ A perspectiva construtivista de alfabetização, originariamente elaborada por Ferreiro e Teberosky (1989), foi interpretada por vários pesquisadores e educadores que enfatizaram diferentes aspectos das teorizações dessas autoras e que, também, modificaram várias de suas proposições. Apesar de sabermos dos muitos construtivismos, discutiremos os estudos dessas autoras, pois a ideia de um processo evolutivo único da escrita na criança é o ponto central dos estudos das autoras.

inauguração de uma “nova” forma de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita e o crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina. Essa perspectiva (ou finalidade) de que a teoria de Ferreiro e Teberosky (1989) contribuiria para a solução dos problemas de aprendizagem foi registrada pelas autoras na introdução da obra, traduzida no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*:

Para concluir esta introdução, assinalaremos, em curta síntese, que nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto-escrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 32).

Talvez, no Brasil, as finalidades apontadas pelas autoras para as suas teorizações tenham sido levadas demasiadamente a sério, pois, após mais de trinta anos de divulgação e de disseminação da teoria, conhecida entre nós com a denominação *construtivismo*, a questão do fracasso escolar na alfabetização permanece sem solução. Durante todo esse tempo, centramos os nossos olhares na criança e na sua relação com a escrita. Entretanto, essa nova postura contribuiu de certa forma para deixarmos de considerar, por exemplo, a necessidade de lutar contra as desigualdades sociais como uma das principais causas do fracasso escolar de crianças pobres.

Podemos, então, dizer que, dentre muitas outras, uma das condições que proporcionou a adesão de pesquisadores e profissionais da educação ao ideário construtivista na alfabetização está relacionada com os problemas enfrentados com relação ao fracasso escolar e à promessa de solução de um dos mais graves problemas educacionais brasileiros. Assim, mudar o foco das pesquisas e das práticas, isto é, dos métodos para a relação da criança com a escrita, pareceu o caminho adequado para resolução de problemas teóricos e metodológicos.

Infelizmente, como mencionamos, as finalidades escritas pelas autoras não se concretizaram e, atualmente, torna-se necessário submeter práticas e teorias à crítica para podermos buscar alternativas viáveis para o ensino e a pesquisa no campo da alfabetização. Desse modo, as nossas

críticas incidirão exatamente no fato de a teoria hegemônica de alfabetização pressupor o desenvolvimento da escrita na criança como um processo único e linear. Essa forma de conceber o desenvolvimento contradiz, inclusive, o princípio escolanovista, que perpassa a teoria de que a criança é ativa, capaz de construir conhecimentos.

Sabemos que, segundo a abordagem construtivista, a evolução da escrita se faz por etapas ou, mais especificamente, em três níveis: no primeiro, as crianças descobrem as diferenças entre as formas icônicas e não icônicas de representação. Essa é uma construção fundamental e pode ser observada quando as crianças produzem traços lineares e arbitrários. A utilização de traços lineares, por sua vez, leva à descoberta essencial de que a escrita é um objeto substituto, ou seja, um objeto cuja função é representar outros objetos. Feitas essas descobertas iniciais, as crianças constroem hipóteses sobre as características que a escrita deve possuir para ser legível, para servir para ser lida. Essas hipóteses são construídas considerando princípios qualitativos e quantitativos.

No segundo nível de evolução da escrita, a criança procura escrever considerando as hipóteses elaboradas. A hipótese silábica marca a entrada no terceiro nível de evolução da escrita, pois há tentativas de pensar as partes constitutivas de uma palavra e relacioná-las com partes da escrita: as letras. Nesse caso, cada letra corresponde a uma sílaba. Em seguida, elas passam a corresponder as letras conhecidas a fonemas e sílabas e, finalmente, somente aos fonemas.

Portanto, como podemos perceber, o processo de desenvolvimento da escrita é pensado de forma linear, baseado em um constante aperfeiçoamento, sem consideração ao contexto sociocultural e às práticas de ensino e de aprendizagem. Independentemente do contexto e das práticas, há um percurso de desenvolvimento da escrita nas crianças que é conhecido previamente. Como consequência, se as crianças traçam os mesmos percursos, cabe aos professores conformar práticas de avaliação que permitam verificar os níveis alcançados pela escrita infantil. Assim, os testes de prontidão, de memorização, de leitura, no fim do primeiro ano escolar, foram substituídos por testes que visam a constatar a fase em que a criança se encontrava: alfabética, silábico-alfabética, silábica e pré-silábica. Essas fases são definidas *a priori* e não consideram os modos como as crianças se apropriam da escrita.

Elas não levam em conta, ainda, conforme assinala Vygotski (2001), que a escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos que serve para representar as unidades da fala. Como dito, essa visão

contraria a ideia de alfabetização como prática sociocultural. Na realidade, sob o pretenso caráter inovador, apresenta as bases para que as crianças continuem a ser rotuladas, avaliadas segundo parâmetros que desconsideram as diferentes formas de ensinar e aprender nas escolas.

Os processos de apropriação da linguagem escrita

Desde 1996, temos realizado estudos sistemáticos sobre os modos de apropriação da linguagem escrita pelas crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil e sobre as práticas de leitura e de escrita que são desenvolvidas em classes de alfabetização. (GONTIJO, 2002, 2003; CAROSELLI, 2006; COCO, 2006; PIFFER, 2006). Esses estudos foram realizados a partir de diferentes tipos de pesquisa, mas todos foram orientados pela perspectiva bakhtiniana de linguagem e pelos estudos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia.

Considerando as situações de produção de escrita que serão analisadas, é importante destacar que o método instrumental ou histórico-genético, elaborado para estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, foi fundamental na construção do percurso investigativo que durou dois anos e envolveu crianças de 5 e 6 anos de idade. Esse método é assim denominado, porque possibilita a análise do desenvolvimento infantil do ponto de vista histórico, ou seja, desde que ele surge, as suas transformações, mudanças, etc. Sendo assim, permite estudar “o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação”. (VYGOTSKI, 1997, p. 69).⁴ O método instrumental

procura oferecer uma interpretação de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho, ou seja, “põe em ação as forças naturais que formam sua corporeidade [...] para assimilar, desse modo, de forma útil para sua própria vida, os materiais que a natureza lhe brinda”. (VYGOTSKI, 1997, p. 69).

⁴ O texto de Vygotski (1997) intitulado *El método instrumental en psicología* foi escrito, de acordo com o que consta no Tomo III das *Obras escogidas*, em 1930 e publicado em 1960.

Segundo Vygotski (1997), o método histórico-genético pode utilizar procedimentos técnicos de investigação, como a observação e a experimentação. Durante os nossos trabalhos, utilizamos essas duas técnicas de investigação. Desse modo, realizamos observações em salas de aula para verificar como era desenvolvido o trabalho com a linguagem escrita e, em quatro momentos do ano escolar, solicitamos às crianças que participaram do estudo que produzissem textos sobre temas que estavam sendo trabalhados pelas professoras na sala de aula ou que fossem de interesse das crianças.

No primeiro momento do trabalho, as crianças eram incentivadas a produzir os textos oralmente, e a pesquisadora os anotava. Após a produção, elas registravam os textos que haviam sido escritos pela pesquisadora. Nesse momento, era pedido que escrevessem com atenção, pois deveriam usar a escrita para lembrar os conteúdos dos textos. As crianças tinham idades entre 5 e 6 anos. No primeiro ano da pesquisa, estavam matriculadas em classes denominadas Jardim II (classes de 5 anos de idade) e, no segundo ano, em classes denominadas Pré-Escola (classes de 6 anos de idade).

Entendemos a escrita como uma forma de linguagem fundamental na vida dos indivíduos e da sociedade. Ao se apropriar da escrita, os indivíduos se afirmam como sujeitos, transformam e potencializam as suas capacidades naturais, além de passar a refletir sobre a linguagem que utilizam no cotidiano e ampliar as possibilidades de se relacionar com as outras pessoas.

Em primeiro lugar, analisaremos como uma criança, ao escrever um texto sobre o seu animal de estimação, demonstra compreender que a escrita é linguagem. Essa criança de 5 anos de idade integrava uma turma de Jardim II. As crianças da classe decidiram, juntamente com a professora e a pesquisadora, escrever sobre os animais de estimação, após uma delas, na roda de conversa, contar sobre a perda do seu animal, o que motivou muitas conversas, em diferentes lugares (sala, refeitório, pátio) entre as crianças.

É importante apontar, com relação ao trabalho de leitura, que, na sala de aula, a professora-regente proporcionava a leitura de textos, a qual culminava na realização de jograis, teatros, brincadeiras. Em algumas situações, um mesmo texto era lido várias vezes a pedido das crianças e, também, elas próprias liam para os colegas, incentivadas pela professora. Entretanto, em uma de nossas conversas, a regente disse não acreditar na possibilidade de as crianças escreverem textos, pois essa era uma tarefa muito difícil.

MARCOS
AMPA

(Texto de M, agosto de 2002)

Após receber a informação de que deveria escrever o texto, M ⁵ iniciou a escrita do título. Foi possível registrar o conteúdo do texto, porque a criança o falava em voz alta durante o registro. Ela começou a escrever no fim da folha, ou seja, de baixo para cima, mas da esquerda para a direita. Dessa forma, não dominava todas as normas de organização da página escrita. Observe o que ocorreu no momento do registro: ⁶

C – Preciosa... Preciosa... eu errei de novo... Preciosa já brigou com a ga – ta brigou com a ga – ta... brigou cu – a ga – ta... brigou com a brigou da Tiana (esse texto se refere a letras colocadas no primeiro segmento, no fim da página). Eu... eu fui e... errei de novo (apaga e enquanto o faz fala o texto). Brigou... brigou... eu... eu... eu... fui... eu fui no quin – tal e... (escreve até a sexta letra do primeiro segmento, para de escrever e fala o restante da sentença) eles pararam de brigar... gar brigar... eu fui no quintal... (lê e passa o dedo sobre o segmento de letras que foi escrito) brigar... (escreve novamente) eu fui no quintal e

⁵ Conforme o protocolo firmado com a escola e as famílias, usamos apenas as letras iniciais dos nomes das crianças.

⁶ Nas transcrições das conversas com as crianças, usamos a letra C para identificar as falas das crianças, e a letra P para identificar as falas da pesquisadora.

eles pararam de brigar (passa o dedo sobre o segundo segmento) [...]. A Pre – ci – o – sa vai para dentro de ca... vai vai vai pa – ra de... ca... (registra a letra A) vai para dentro de casa... a da dona Tiana vai pa ra ca – sa dela... ele para de brigar.

P – [...] O que você escreveu?

C – Preciosa briga... briga dentro do meu quintal... aí eu vou no quintal e eles param de brigar... e a minha gata vai pra dentro... e a gata da dona Tiana vai pra casa... aí e a minha vai pra casa (aponta debaixo para cima e da esquerda para a direita).

O menino M usou sete letras para escrever o texto, repetiu letras numa mesma sequência, e o traçado delas é bastante irregular. Ele não esperou que ditássemos o texto produzido oralmente. Como sabia seu conteúdo, se incumbiu de dizê-lo enquanto escrevia. Como pode ser visto na transcrição acima, a criança escrevia o texto e, ao mesmo tempo, o pronunciava vagarosamente. Às vezes, repetiu palavras e sílabas. Quando perguntamos o que havia escrito, rememorou o texto apontando os escritos globalmente, ou seja, sem indicar as letras. Assim, mesmo que não domine as formas da maioria das letras e não tenha criado mecanismos para lembrar o texto, demonstrou saber que a escrita é linguagem, pois relatou experiências com a sua gata Preciosa. No momento em que rememorou o texto, verificamos que não repetiu palavras e sílabas como notado quando escrevia o texto. Pensamos que essas repetições visavam a garantir uma simultaneidade entre o tempo de produção oral do texto e o tempo necessário para escrever. Nessa circunstância, a entonação e as repetições são próprias de quem dita o que deve ser escrito e, nesse caso, é ele quem dita e, portanto, determina o conteúdo a ser escrito. Ele não para de pronunciar o texto em nenhum momento, mesmo quando apaga uma letra considerada “errada”.

A análise do trabalho dessa criança conduz à seguinte ideia: ao iniciar o processo de aprendizagem, a escrita é simbólica, pois representa graficamente o texto produzido oralmente e, portanto, a linguagem. Nesse sentido, a criança compreendeu que pode traduzir em signos arbitrários o seu texto, antes mesmo de perceber que as letras representam, convencionalmente, suas unidades (palavras, sílabas ou fonemas) e de entender que a escrita serve para fins psicológicos (recurso para lembrar o texto anotado). Nesse sentido, parafraseando Smolka (1989), a alfabetização, desde o seu início, é um processo de “constituição de sentidos”. Muitas vezes, o que impede que essa compreensão se

desenvolva são as circunstâncias e o modo como o ensino e a aprendizagem da escrita são conduzidos na sala de aula.

Se centrarmos, então, a análise no processo de construção de sentidos, é possível perceber, conforme assinala Smolka (1989, p. 84), “indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva que revelam uma dialogia”. Quando foi incentivada a escrever, a criança passou a atuar, ao mesmo tempo, como escriba, narrador e integrante da experiência relatada no texto. Assim, ela sabia que, por meio da escrita, podem ser narradas suas experiências, mas sem ter ainda consciência de que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa também unidades da linguagem ou do texto que escrevia.

É interessante trazer ainda o trabalho de escrita de outra criança de 6 anos de idade, pertencente à classe Pré-Escola. Nessa classe, a professora procurava, sistematicamente, incentivar a escrita de palavras e de frases curtas. Por meio dessas atividades, ela acreditava poder possibilitar a emergência da escrita alfabética e avaliar, constantemente, o desenvolvimento da escrita nas crianças seguindo os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1989). É importante explicar que, no segundo ano de pesquisa, a instituição-campo passou a funcionar em um novo prédio. As crianças estavam eufóricas com a nova estrutura e, por isso, pedimos que escrevessem sobre a nova escola. Vejamos o texto de W.

WE MERC DV
ANDILO ELOL
LEMOTOPATO
DATA FOSALA
DUCARI
DAZATVIDI
DODIGI
EMGD BAG
EMIGO
ELRECHRE
ES AVPASTI

A nova escola
Eu gosto do pátio
Da sala
Dos carrinhos
E da atividade
dos joguinhos
Eu não gosto de brigar com os coleguinhas.
Eu gosto de brincar com os coleguinhas
De escorregar, de balançar
De ir para a sala de vídeo e assistir vídeo.

(Texto de W, abril de 2003)

Como pode ser visto, a escrita de W não é legível. A criança enumerou, no seu texto, as coisas de que gosta na escola. Também disse que não gosta de brigar, mas de brincar, porque era considerada uma criança que brigava bastante com os colegas. Aproveitou para dizer que não era assim. Ao escrever o texto, utilizou um procedimento para relacionar letras e sílabas que chamou a nossa atenção.

Ao escrever o texto produzido oralmente, apesar de conhecer letras que representavam fonemas e escrever palavras, ele estava preocupado em relacionar as sílabas pronunciadas com duas letras. Por isso, deixava de prestar atenção no texto, para escrever sempre duas letras para cada sílaba pronunciada. Como o procedimento adotado por essa e por outras crianças nos pareceu aprendido, observamos algumas situações em sala de aula e verificamos que a professora orientava as crianças a agir dessa maneira no momento em que escreviam palavras com sílabas constituídas por consoante-vogal, para perceberem a necessidade de grafar duas letras, ao invés de uma, para as sílabas constituídas dessa forma. A intervenção da professora objetivava, portanto, levar as crianças que registravam apenas uma letra para as sílabas, a perceberem a necessidade de colocar mais uma letra. Em situações controladas de ensino, as orientações da professora poderiam ser satisfatórias. Contudo, quando as crianças escreviam textos sem controle de palavras que deviam ser anotadas, esse procedimento gerava dois problemas: fazia com que perdessem de vista as relações entre sons e letras aprendidas e, também, os significados do texto. Essa situação de produção de escrita evidencia as influências do ensino nas aprendizagens infantis.

A professora incentiva o registro de duas letras para as sílabas com a finalidade de levar a criança a compreender que o registro de uma letra (hipótese silábica) não é suficiente para representar as sílabas. Podemos considerar que esses são equívocos decorrentes das teorizações dos construtivistas. Mesmo se for assim, eles evidenciam que as práticas inferidas a partir dessa perspectiva continuam a privilegiar tarefas que têm por finalidade o aprendizado das relações/associações entre sons e letras e vice-versa, havendo, portanto, apenas um elemento que as diferencia das abordagens mecanicistas ou comportamentalistas – o fato de as crianças construírem hipóteses sobre essas relações. Obviamente, esse elemento diferenciador é importante, entretanto não é suficiente para pensar em práticas de alfabetização que articulem, consistentemente, o trabalho de produção de textos, de leitura e de conhecimentos sobre o

sistema de escrita, incluindo, nesses conhecimentos, a compreensão das relações entre sons/letras e letras/sons.

Tomaremos como exemplo ainda o texto de JA. Ela produziu um texto sobre a história intitulada *O telefone*. Esse texto teve origem nas histórias de Eva Furnari, no livro *O amigo da bruxinha*. Naquele momento, o uso de histórias contadas com imagens se tornou pertinente, pois, desse modo, as crianças teriam sobre o que escrever. Porém chamou a atenção o fato de algumas crianças não perceberem que sempre havia uma mágica que produzia a transformação de um personagem envolvido na história. Vejamos o texto da criança JA.



O telefone
Era uma vez uma bruxinha dormindo.
O gatinho ficou fazendo “cosquinhas” nela.
Depois, ele fez uma mágica.
A bruxinha tinha feito hambúrguer para eles
comerem e refri para eles beberem.
Quando a bruxinha dormiu, o gato ficou
bebendo o refri e comendo do hambúrguer.

(Texto de JA, setembro de 2002)

A criança começou a sua história com a expressão “Era uma vez”. É assim que são iniciadas muitas das narrativas que ela estava habituada a ouvir na sala de aula. Verificamos que seguiu a sequência dos quadrinhos observados na história, mas não conseguiu identificar o processo de transformação ocasionado pela mágica. A forma como a criança registrou as frases do texto demonstra o tipo de análise que ela efetuava da linguagem oral e o tipo de relação elaborada entre o escrito e o oral:

- P – Era uma vez a bruxinha dormindo.
C – É a letra E (escreve a letra E)... e rum ma... e rum...
letra U (escreve a letra U) e rum ma... a letra A? (escreve a letra A).
- P – [...] Era uma vez a bruxinha dormindo.
C – Era uma vez a bruxinha du... du... ai... era uma vez a
bruxinha dormindo... dormindo... é a letra U? [...] vou fazer
assim... (circula as letras) eu não gosto que fica assim... porque eu
acho que fica muito pertinho... Ai... eu tenho que fazer assim [...]
dormino... dormino... parece a letra hino [...] a letra E?
P – Escreve as letras. Escreve do jeito que você sabe.
C – Ficou muito perto... (circula novamente as letras) ficou
pertinho mesmo... dormino... a letra O (escreve a letra O).
P – Escreveu a palavra dormindo?
C – Já tem duas letrinhas... dor-min-no... (conta nos dedos
a quantidade de letras) é três... só falta uma.
P – Qual letra está faltando?
C – A letra E (escreve a letra E).

A criança pronunciou as unidades silábicas que compunham as palavras da sentença. Dessa forma, tinha consciência dessas unidades e representou os fonemas que as compunham. É importante notar ainda que, apesar de a criança pronunciar todas as palavras da primeira sentença, na escrita, focalizou apenas a expressão “era uma” e a palavra “dormindo”. O modo como pronunciou a palavra dormindo foi evidenciado, na transcrição, para destacar a sua capacidade de detectar uma outra palavra que rimava com essa. Ela diz que “*dormino*” parece com a “letra *hino*”.

Outro dado importante a ser destacado diz respeito ao fato de a criança pronunciar as palavras em ritmo silábico e contar nos dedos quantas letras eram necessárias para escrever a palavra. A cada sílaba pronunciada, ela considerava que deveria corresponder uma letra. Dessa forma, o número de letras usado para representar as sílabas era sempre um. Contudo, não era qualquer letra. A criança JA procurava encontrar uma letra que representasse, convencionalmente, um dos fonemas da sílaba. Não havia, portanto, tentativa de escrever letras aleatoriamente para cada sílaba. Esse procedimento adotado por ela e por outras crianças é uma resposta ao frequente incentivo da professora: “Pense quantas você precisa para escrever a palavra.” Além de pensar sobre quantas, é preciso pensar sobre quais letras, pois a resposta a quantas letras é, na

maioria das vezes, insatisfatória. Na realidade, era isso que JA começava a fazer, a pensar sobre quais letras e, para responder a essa pergunta, precisava compreender como se efetuam as relações entre sons e letras. Disse, no fim do registro, que a escrita auxiliaria a lembrança do texto. Entretanto, o rememorou sem o apoio da escrita.

Ferreiro (1990) compreende que o terceiro nível de evolução da escrita é marcado pelas tentativas sistemáticas de relacionar uma letra com uma sílaba. Essa hipótese, denominada silábica, tem, segundo a autora, importância fundamental para o desenvolvimento da escrita. Ela refuta a ideia de que a capacidade de isolar sílabas decorre do desenvolvimento da linguagem oral. Por outro lado, descarta a hipótese considerada contrária de que a capacidade de isolar unidades silábicas seria decorrente da aprendizagem da escrita. Nesse sentido, segundo a autora, na busca de uma resposta satisfatória para a coordenação entre as partes e as totalidades, a criança passa a considerar as partes da totalidade pronunciada (sílabas) e as partes da totalidade escrita (letras) e a elaborar um novo tipo de relação: a correspondência termo a termo que se efetua entre sílaba e letra.

Acreditamos que é importante refletir um pouco mais sobre como as crianças elaboraram as relações entre o oral e o escrito. Com base no dado analisado, essas relações não são entre letras e sílabas. Por exemplo, quando a criança escreve apenas uma letra convencional para um fonema, porque desconhece outras letras correspondentes aos demais fonemas de uma sílaba, ela não está elaborando a relação letra-sílaba; ela está registrando letras conhecidas para representar fonemas pertencentes às sílabas que pronuncia. Entretanto, para conhecer as relações que são efetuadas pelas crianças, é necessário analisar e observar detidamente o momento em que estão produzindo textos ou escrevendo sentenças que compõem textos por elas elaborados, pois o incentivo à interpretação de palavras, em seguida ao seu registro e com a recomendação de que devem apontar o escrito, pode conduzir a respostas que privilegiam a relação letra-sílaba.

Em seguida, será analisado ainda o trabalho de produção de texto desenvolvido por W:

MEME DO

ALIMAO
CALO

EULULUMACALOELO
TLU
BACLI PATO

Eu tenho um coelho, um macaco e um cachorro. Eu brinco dentro de casa, porque tenho medo do carro atropelar meu cachorro.
Eu tenho um pato. Ele fica na água. Nasceu um pato.

(Texto de W, setembro de 2002)

Animal de estimação

A criança escreveu que possuía quatro animais de estimação. Explicou por que brincava com o cachorro dentro de casa. Quando solicitamos que escrevesse animal de estimação, ficou sem saber como começar. Então, insistimos que escrevesse o título *Animal de estimação*, e ele desenhou um dos seus animais: o cachorro. Ao concluir o desenho, perguntamos se desenhou ou escreveu. W respondeu que havia desenhado. Disse a ele que gostaria que escrevesse. Isso foi suficiente para que começasse a escrever com letras. É interessante observar quais segmentos correspondem às sentenças:

Animal de estimação → ALIMAO

Eu tenho um coelho, → EULULU

um macaco → MA

e um cachorro. → CALO

Eu brinco dentro de casa, → ELM

porque tenho medo do carro atropelar meu cachorro. → TLU

Eu tenho um pato. → BA

Ele fica na água. → ELI

Nasceu um pato. → PATO

Ele registrou as palavras (alimao e pato) e as sílabas (ca e ma) das palavras que deveriam ser escritas. Contudo iniciou a atividade desenhando o cachorro, o seu animal de estimação. É interessante observar que começou a registrar palavras e sílabas que dominava e também as identificou nas frases e palavras. Dessa forma, há pelo menos três aspectos importantes a serem examinados na escrita da criança: o uso de desenho, a capacidade de isolar unidades da sentença e o registro de grafias convencionais para essas unidades.

Quanto ao uso do desenho, é possível supor, de acordo com a resposta da criança à pergunta (se havia desenhado ou escrito), que sabia distinguir desenho e escrita. Se for assim, o que a levou a desenhar e não a escrever? Primeiramente, a necessidade de criar formas gráficas que possibilitassem o uso da escrita para lembrar o texto, ou seja, que permitissem usar a escrita como recurso mnemônico. Certamente, a criança sabia que a sua escrita, composta com letras, não poderia ser lida e, por isso, optou pelo desenho com função de escrita. Desse modo, podemos observar que ela compreendia essa função da escrita e procurava criar um tipo de escrita que permite a recordação do texto.

Ainda pode ser observado que o menino W escreveu a palavra animal de forma muito próxima da escrita convencional ou de uma escrita foneticamente plausível, tendo em vista que, na pronúncia dessa palavra, a criança produzia o som [l] ao invés do som [n]. Porém não escreveu a palavra estimação. Talvez W não tenha escrito essa palavra, porque considerou que o desenho completaria a escrita da palavra animal. Se for observada a proximidade da palavra escrita com o desenho, essa hipótese é fortalecida e explica o não registro da palavra estimação.

Por outro lado, é visível a capacidade de isolar unidades das sentenças e registrar grafias convencionais para essas unidades. Percebe-se que a criança registrou unidades das palavras que compunham as sentenças que sabia escrever convencionalmente e deixou de registrar outras que não conhecia. O registro de unidades convencionais ocorreu em várias situações: na primeira sentença, a palavra “eu” foi grafada corretamente (EU); a última sílaba da palavra coelho foi escrita com o segmento LU; as primeiras sílabas das palavras macaco e cachorro foram escritas, respectivamente, com as letras MA e CA; a palavra “ele” foi escrita com ELI; e, finalmente, da sentença “nasceu um pato” foi registrada a palavra PATO. Assim, o modo como elaborou a sua escrita mostra que efetuou uma análise das unidades fonológicas que compõem as palavras que deveriam ser escritas e, em algumas situações, registrou

correspondentes gráficos convencionais para essas unidades (palavras, sílabas e fonemas). Logo, escreveu o que sabia, ou seja, efetuou a análise dos enunciados orais e escreveu letras que conhecia para essas unidades.

No fim, perguntamos se a escrita poderia ajudá-lo a lembrar o texto. Ele disse que poderia, observou a escrita e disse: “Cachorro... eu tenho medo do carro atropelar... e tem um pato.” O cachorro havia sido desenhado, e a palavra pato foi escrita corretamente, por isso, ao efetuar a leitura, ele indicou com o dedo o desenho e a palavra pato. A criança buscou representar com letras, sílabas e palavras conhecidas as unidades das sentenças e, ao mesmo tempo, esses registros e o desenho conferiram à escrita um caráter instrumental, pois remeteu a criança a significados que motivaram o registro do texto. Desse modo, compreende que a escrita é usada para fins mnemônicos, mesmo antes de ter o domínio do caráter alfabético da escrita.

Considerações finais

As análises desenvolvidas sugerem que o processo de desenvolvimento da escrita é complexo, dinâmico e influenciado pela prática educativa de alfabetização. Esse dado é fundamental, pois evidencia a necessidade de evitar o pressuposto de condutas padronizadas e com etapas de desenvolvimento previsíveis. O último exemplo analisado demonstra que as crianças são capazes de compreender uma das importantes funções da escrita (de registro ou mnemônica), mesmo antes de saber escrever convencionalmente. Nesse sentido, não é preciso esperar que elas dominem o código escrito para lhes ensinar as diversas funções que tornam a escrita relevante para a vida.

Para finalizar, é importante destacar que consideramos a necessidade de investimento na alfabetização compreendida como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, das capacidades de produção de textos (orais e escritos), de leitura e de conhecimento sobre o sistema de escrita do português, incluindo a compreensão das relações entre sons/letras e letras/sons.

Referências

- CAROSELLI, B. *O trabalho com a escrita em uma classe de alfabetização*. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- COCO, D. *Práticas de leitura na alfabetização*. 2006. 362 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.
- FURNARI, E. *O amigo da bruxinha*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: M. Fontes, 2002.
- _____. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- PIFFER, M. G. (2006). *O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil*. 2006. 375 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- SMOLKA, A. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. Comportamento do macaco antropóide. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 55-92.
- _____. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. t. 1.
- _____. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2001. t. 2.